

INTRODUÇÃO

No âmbito da revisão do estado da arte na intervenção com jovens do presente trabalho, foi evidente a escassez de projectos nacionais de promoção progressiva da autonomia, devidamente testados e aplicados à população Portuguesa. Esta dificuldade acentua-se em concreto quando se incide na promoção progressiva da autonomia de adolescentes provenientes de situações de institucionalização.

Apesar da Lei de Promoção e Protecção fazer referência no artigo 45º ao apoio para autonomia de vida, que deve “(...) *proporcionar directamente ao jovem com idade superior a 15 anos apoio económico e acompanhamento psicopedagógico e social, nomeadamente através do acesso a programas de formação, visando proporcionar-lhe condições que o habilitem e lhe permitam viver por si só e adquirir progressivamente autonomia de vida*”, as dificuldades da sua concretização sob a forma de projecto exequível são mais remotas. Cada instituição tenta, com os meios que possui, garantir um conjunto de competências, mas importa sobretudo sistematizar um conjunto de questões básicas sem as quais tudo se resume a uma panaceia de intenções.

Ainda no âmbito da mesma Lei (147/99), o limite de intervenção institucional cessa com a maioridade (18 anos), podendo ser requerido pelo jovem em articulação com a instituição de acolhimento o prolongamento da medida até aos 21 anos de idade. Na maioria dos casos, os jovens nestas circunstâncias estão marcados por situações de traumáticas que tornam mais difícil a sua adaptação social, não reunindo um conjunto de condições competências necessárias para um bom prognóstico no processo de integração social. Esta função hercúlea, de preparar num curto espaço de tempo jovens para viver uma vida independente, deve assentar num desenho de intervenção que garanta um suporte e acompanhamento individualizado, economicamente viável para poder de forma efectiva superar as dificuldades manifestas.

Segundo resultados do relatório de 2008 do Plano de Intervenção Imediata (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social), a Autonomização/Apoio para Autonomia de Vida constituem a terceira opção em termos das definições de projecto de vida para os jovens que estão no sistema de acolhimento. Por este motivo, torna-se urgente criar condições para as executar, pois como foi anteriormente referido, esta situação deve-se ao facto de, no momento actual, a maior parte da população acolhida ser constituída por adolescentes cujo futuro não se perspectiva um retorno à família.

A elaboração, execução e avaliação de um projecto de intervenção comunitária que verse a autonomização de adolescentes é determinante, uma vez que, a confirmar-se a tendência actual, esta constituir-se-á no futuro como a principal resposta de encaminhamento.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-EMPÍRICO

CAPÍTULO I - ADOLESCÊNCIA

1. O Desenvolvimento na adolescência

“Todos nós aprendemos a esconder emoções ou a comunicá-las, a esconder o objecto do nosso amor ou o alvo das nossas descargas agressivas. Cada um escolhe uma via para amar e para fazer viver os outros. Cada um aspira a uma forma de morrer”.
(Santos, 1991,p. 312)

Diversos autores - A. Freud, (1958), P. Blos, (1968), E. Erikson, (1959), Coimbra de Matos (2002) - consideram que a adolescência é caracterizada por um reactualizar de conflitos de outras fases do desenvolvimento, em que o sucesso das etapas anteriores condiciona todo o desenvolvimento do adolescente. Por esse motivo, é descrita como um período conturbado, em que a qualidade da relação precoce é posta à prova, pois cria a matriz sobre a qual se irá sedimentar esta etapa do desenvolvimento.

Relativamente aos limites etários, Dias e Vicente (1984) referem que o início da adolescência coincide com a puberdade, enquanto mudança biológica; já o seu final, consideram mais controverso, pelo que, mais do que o limite cronológico dos 18 anos, o final da adolescência é sobretudo definido em função da realização de tarefas que lhe são inerentes - formação do carácter (P. Blos) ou aquisição de uma identidade (Erikson). Relacionam também as transformações biológicas, próprias desta fase do desenvolvimento, com uma crise narcísica identificatória: “um vivido inquietante acompanha a crise narcísica: angústias, inibições, diminuição da auto-estima surgem a propósito de pequenas coisas, dos olhos, das modificações dos traços, etc” (p. 36).

A. Freud (1958) refere que o adolescente terá que ultrapassar uma série de etapas como o luto das imagens parentais; afirma que o luto dos objectos do passado é inevitável e que a libido do adolescente terá que se desligar dos seus pais e investir em novos objectos. Realçando também o processo de luto, Max Sugar (1968) descreve o “luto normal no adolescente”, em três fases: *separação-protesto* na adolescência inicial, *desorganização*, caracterizada de tumulto, rebelião, vazio e depressão, na adolescência média; e a fase da *reorganização* caracterizada por uma acalmia, na adolescência tardia.

Ainda segundo esta linha de pensamento, Dias e Vicente (1984) aprofundam este aspecto, considerando que o processo de luto na adolescência faz-se através de uma série de lutos parciais obrigatórios: luto pela fonte de segurança, luto renovado do objecto edipiano, luto pelo ideal do Eu, luto pela bissexualidade e luto pelo grupo. Desta forma, segundo estes autores, a escolha de novos objectos amorosos exteriores à esfera familiar, estaria na dependência do trabalho intra-psíquico dos vários lutos.

Coimbra de Matos (2002) também refere esta questão, considerando que na adolescência, fase de reorganização de identificações e formação da identidade, impõe-se a problemática do luto das figuras parentais e da mudança ou deslocamento do investimento afectivo para outras relações, nomeadamente, a escolha amorosa. Para este autor, há o abandono do mundo da infância e a integração no mundo dos adultos, da dependência para a autonomia. Todo este processo é acompanhado da desidealização das características das figuras parentais, aspecto que considera essencial da experiência de separação.

Este autor dá especial ênfase na fase da adolescência, à formação da identidade. Para Coimbra de Matos (2002), a “juventude é um período de consolidação da identidade”, remetendo este conceito para “um fundo definido de ser sexuado e pessoa social com um corpo bem delimitado, uma função biológica específica e uma intenção transformadora do meio” (p. 83). Este autor defende que a identidade se constrói de forma dinâmica, oscilando entre um investimento no outro e investimento narcísico, em si próprio, a aproximação ao mundo relacional e o assimilar das suas qualidades, que contrasta com a oposição e afirmação de si próprio.

Neste processo, a auto-estima e o narcisismo primário são de uma grande importância, pois são os fundadores da identidade. Na construção da identidade, o grupo desempenha um papel fundamental, disponibilizando uma série de modelos de identificação. É também o local de experiências sociais, substituto do apoio familiar e de preparação para a comunidade adulta.

Numa perspectiva desenvolvimental e, relativamente à individuação das figuras parentais, Blos (1968) realça a perda do Eu parental, que até aí formava uma extensão legítima do Eu infantil, ficando descoberto a integridade de base do Eu e os defeitos da sua organização primitiva. Outro aspecto importante na sua teoria é a ligação do final da adolescência à formação do carácter.

Para Erikson (1968), a formação da identidade não é apenas exclusivo da fase adolescência mas sim uma tarefa que persiste ao longo de todo o ciclo de vida, sempre

que surjam, ao longo do seu desenvolvimento, novas crises desenvolvimentais (intimidade, generatividade). Segundo a sua teoria psicossocial do desenvolvimento de Erikson, a personalidade a desenvolve-se segundo uma sequência de estádios, em que cada um se caracteriza por uma crise ou conflito dominante. Da resolução de um determinado conflito resultaria a capacidade de avançar, com maior ou menor maturidade para tarefas desenvolvimentais do estádio seguinte. Na adolescência, o conflito dominante, seria a formação da identidade vs. difusão da identidade; para Erikson (1968), este processo de formação da identidade inclui a integração de identificações infantis precoces com outros aspectos psicológicos e psicossociais.

Desta forma, este autor realça também a importância do meio ambiente no desenvolvimento normativo da personalidade do adolescente. A noção de moratória psicossocial refere-se ao tempo de espera que existe para o adolescente antes de se integrar na sociedade como adulto, devido a certas condições psicossociais, como por exemplo, maiores níveis de especialização no trabalho e na escolaridade.

Segundo define este autor, o tempo de espera é uma tolerância selectiva por parte da sociedade e fornece apoio ao adolescente no sentido em que lhe permite manter as defesas do Eu contra a emergência das pulsões, consolida outras realizações sem conflito e resintetiza as identificações infantis numa única identificação, concordante com o papel a desempenhar no sector social. Dias e Vicente (1984), referindo-se à teoria de moratória social de Erikson, afirmam que: “A identidade, se por um lado depende obviamente da assimilação recíproca das significações infantis, estas, no entanto, só assumem agora valor numa configuração que, por sua vez, depende do processo pelo qual uma sociedade identifica o adolescente, reconhecendo-o e aceitando-o naquilo que é” (p. 45).

Desta forma, podemos concluir que a adolescência é um período de desenvolvimento humano de grande mutabilidade. É, em ampla parte, a passagem por diversas fases, com avanços e recuos, que vai da dependência dos pais até à assunção de uma identidade individual. Quanto mais fortes forem as suas bases, mais possibilidades o indivíduo terá de construir um processo de desenvolvimento adaptado. Como foi referido anteriormente, é um período em que se realizam vários lutos, mas também uma fase de novas descobertas e conquistas, em que é suposto que os ganhos ou benefícios se sobreponham às perdas.

2. Adolescência e autonomia

“Autonomia é a capacidade de viver na solidão inevitável a que o Homem é conduzido pelo seu segredo, pela intimidade secreta, pelos seus fantasmas, medos, amores confessos e amores inconfessáveis, pelo mundo de o próprio criou”. (Santos, 1991, p. 313)

É unânime entre os autores analisados que a autonomia, a individuação e formação da identidade são factores que estão interligados e que são de grande importância quando se estuda a dinâmica psicológica da adolescência. Segundo Fleming (1993), “a formação da identidade é facilitada por uma maior autonomia, a qual por sua vez é tanto maior quanto mais o processo de individuação estiver avançado” (p. 49).

Blos (1968) reintroduz a teoria da Mahler na compreensão da autonomia do adolescente, sugerindo que durante a adolescência tem lugar um segundo processo de individuação separação que é o estruturador de todo o desenvolvimento adolescente. Realça como objectivos desenvolvimentais desta segunda individuação, a aquisição de um self autónomo, bem delimitado: “O que na infância é a ruptura da membrana simbiótica para se tornar uma criança individuada (Malher, 1963), torna-se na adolescência a perda das dependências familiares, o abandono dos laços objectais infantis” (p. 163).

Ainda segundo este autor, o fracasso do processo de individuação no adolescente é atribuído, em parte, a uma organização frágil do Eu, precocemente alicerçada. Ou seja, assim como numerosos autores de uma linha de investigação psicopatológica, esta perspectiva considera uma compreensão dos quadros clínicos adolescentes à luz das vicissitudes da separação infantil.

Josselson (1980) aprofunda esta conceptualização de Blos, propondo uma reflexão importante acerca da compreensão da autonomia na adolescência. Para esta autora, o conceito de individuação permite ligar a adolescência a um processo contínuo de desenvolvimento e permite articular entre si a autonomia e identidade. Segundo Josselson, a articulação operar-se-ia, do seguinte modo: “ A Autonomia é o outro lado da individuação. À medida que a individuação se processa, a autonomia cresce. Isso depende se olha para aquilo de que o adolescente se afasta (individuando-se) ou para aquilo de que ele se aproxima (ganhando autonomia). Os aspectos do sujeito que se tornaram individuados e autónomos devem ser incorporados na identidade. Então há

uma sequência interdependente entre individuação/autonomia/formação da identidade” (p. 191).

Desta forma, em conformidade com o processo de separação- individuação descrito por Mahler, a autonomia é alicerçada em dois pólos, o da distância e o da reaproximação aos pais: “tal como acontece com a criança, a individuação do adolescente envolve ao mesmo tempo alguma distância face aos pais e esforços compensatórios para reestabelecer a ligação” (p. 195). Ou seja, para esta autora, na adolescência subsiste uma ambivalência que se traduz na necessidade do jovem se autonomizar e, em simultâneo, manter a ligação com os pais.

Fleming (1993), analisando as teorias do Erikson relativamente à formação da identidade, refere que “a formação da identidade só é possível com movimentos concomitantes de separação psicológica interna e de distância física face aos pais, traduzidos em comportamentos de autonomia e experimentação. Através de comportamentos de autonomia o adolescente ensaia papéis e adquire capacidades: ele deve ser capaz de se comprometer com uma ocupação e com uma ideologia e desenvolver a capacidade de intimidade” (p. 50). Para esta autora, a experimentação (de papéis, de capacidades, decisões, envolvimento afetivos), é um aspecto central no processo de autonomia dos adolescentes e na formação da identidade.

A par de todo estes aspectos do desenvolvimento emocional, é importante também referir os aspectos cognitivos, na medida em que estes têm um papel estrutural, e os avanços cognitivos próprios do período de desenvolvimento da adolescência, vão permitir uma maior complexificação social e, desta forma, interferir em todo o desenvolvimento da autonomia. Para Fleming (1997), as “mudanças cognitivas capacitam o adolescente a poder imaginar futuros papéis sociais, a equacionar possibilidades e escolhas, a atingir um raciocínio social-cognitivo. As características do pensamento e raciocínio formal-abstrato estendem-se ao pensamento do adolescente sobre o seu meio social, ao mundo das diferentes relações, perspectivas e pontos de vista” (p. 78).

O desenvolvimento de um raciocínio moral autónomo (Piaget, 1965), que se desenvolve a partir dos 8 anos, também está relacionado com esta questão, no sentido em que, controlando as suas atitudes através de valores e de uma moral interna, a noção de responsabilidade social acentua-se. Este autor salienta também a importância das relações sociais, referindo que só através da relação e da interação com os pares da sua idade, os amigos, é que o adolescente consegue atingir um grau superior de internalização das regras e normas sociais.

É neste contexto de uma maior complexificação cognitiva e social e de uma moral controlada por aspectos internos, que, segundo os autores analisados, o adolescente irá construir a sua autonomia: "...a capacidade cognitiva de admitir várias hipóteses, de lidar com valores antagônicos e considerar várias perspectivas e alternativas... permitirá na adolescência um nível superior de autonomia: gerir a sua própria vida, de acordo com as suas próprias ideias e princípios" (Fleming, 1997, p. 80).

3. Autonomia e independência

"Ser autónomo é ter uma vida interior, e vida interior é a solidão da infância mais remota". (Santos, 1991, p. 312 – 313).

Para se poder separar e individualizar, o adolescente precisa de se sentir seguro aos pais através de um vínculo estável, afirma Fleming (2000). Alguns cuidadores, na esperança de evitar conflitos, apressam-se em "dar" autonomia: "já és grande, já tens idade...já devias saber isso tens obrigação de saber uma vez que já o fizeste antes...". Estas observações revelam as dificuldades no entendimento do ritmo individual, trespassando uma considerável ansiedade em lidar com o retorno do adolescente a posturas que são encaradas como infantis.

Segundo Bloss (1965), a regressão na adolescência é um pré-requisito para o desenvolvimento progressivo, que perspectiva o aumento da autoconfiança e materialização dos desejos e aspirações. A norma é a inconstância. O processo de desenvolvimento do adolescente constitui-se, na sua essência, nesta tensão dialéctica entre o estado mais primitivo e o estado mais diferenciado, entre posições regressivas e progressivas.

3.1 Autonomia Emocional, Autonomia de Valores e Comportamental

“Todos aprendem uns com os outros e consigo próprios a exprimir a linguagem específica da sua pessoa, e a falar a língua específica da sua cultura. A vivência de cada um é única e autónoma”. (Santos, 1991, p. 312 – 313).

De acordo com Fleming (1993), o movimento de autonomia enquadra-se num desejo, numa pulsão natural do adolescente, decorrente de um desenvolvimento saudável. Apesar de ser diferente consoante o contexto e particularidades do indivíduo, obedece na generalidade a um conjunto de características comuns, de onde se salientam os aspectos narcísicos envolvidos na separação a importância da separação física e os comportamentos exploratórios e de relacionamento com o outro.

Esta realidade foi estudada com maior incidência nos anos 60 com o Modelo Circunflexo do Comportamento Parental de Schaefer (1961) que começou por abordar os estilos educativos e o grau de independência em relação aos pais em função das dimensões Autonomia vs Controlo e Amor vs Hostilidade. A manifestação do desejo de se tornar indivíduo implica um corte com a autoridade, seja parental ou de outra ordem, remetendo para aspectos conflituais da dinâmica relacional, profusamente apresentadas nas teorias psicanalíticas sobre o desenvolvimento infantil.

Destacamos com especial relevância a Autonomia Emocional. Esta advém de um estado mais avançado da autonomia, ligado sobretudo à capacidade de resistir à pressão do outro (Somollar-Volpe, 1981). Refere-se a encontrar formas próprias de nos relacionarmos, ligadas a realidades emocionais menos explícitas reveladas por sentimentos suscitados por comportamentos que originam ambivalências e emoções contraditórias (Kurtinees, 1978). Implica o facto de desenvolver estratégias pessoais que lhe permitem expressar as suas emoções na sua relação com os outros, aceitando como importantes para o desenvolvimento pessoal tanto os sentimentos positivos como os negativos (Greenberg, 1993).

Neste contexto entendemos a autonomia como o processo, conjunto de actividades que são desenvolvidas com o objectivo de viabilizar um resultado que se assume como a independência. A autonomia, para ser um processo de desenvolvimento, tem de ser uma conquista, um risco e um ganho maturativo que implica o sentido e o exercício da responsabilidade (Fleming, 1993).

Segundo Steinberg (1999), podemos considerar três tipos de Autonomia:

Autonomia Emocional - relaciona-se com as emoções, sentimentos pessoais e a forma como nos relacionamos com as pessoas que nos rodeiam, a forma como fazemos a gestão da individualidade na relação com os outros, a procura de soluções próprias, independentemente das opiniões da família, cuidadores ou grupo de amigos; insere-se também na capacidade de decidir, tomar opções.

Autonomia de Valores - refere-se a conseguir ter atitudes e um pensamento mais abstracto independente do pensamento dos pares, ligando-se directamente à espiritualidade, convicções políticas e opções morais.

Autonomia Comportamental - prende-se com a capacidade de tomar decisões e de lhes dar continuidade (por meio de acções concretas). Este tipo de autonomia mais operacional poderá seguir uma proposta adaptada de Hopson y Scally, (1981) podendo efectuar-se uma subdivisão em:

- **Gestão do Quotidiano** (Organização de horários – refeições; actividades laborais, escolares, desportivas e de lazer; responsabilidades);
- **Higiene, Saúde e Organização** (Higiene pessoal; saúde; limpeza, arrumação e organização dos espaços domésticos);
- **Tratamento de Roupas** (Análise e conhecimento das etiquetas; lavagem nos diversos programas, detergentes e amaciadores; engomar diversos tipos de roupa);
- **Alimentação** (Gestão da dispensa; plano alimentar semanal; confecção das refeições, incluindo sopas, pratos de carne e peixe, saladas, sobremesas; apresentação de uma mesa);
- **Transportes** (Análise de mapas das principais cidades, mapa de Portugal, pontos cardeais; orientação face ao globo terrestre (Internet); provas de orientação em cidade e no exterior; transportes locais e não locais: rede de autocarros, comboios e Metro, rede de expressos);
- **Preenchimento de Impressos e Análise de documentos** (Obtenção da documentação essencial, para que serve e forma de utilização; técnicas de procura de emprego);
- **Poupança** (Gestão de recursos económicos, prioridades de despesas, poupança, abertura e gestão de conta bancária);

- **Gestão de Recursos** (Gestão de dinheiro, depósitos, levantamentos, juros, comissões bancárias, aluguer e compra de habitação, fiadores e garantias; gestão de contratos, arrendamentos de espaços/casas, água, gás, electricidade, telefone);
- **Internet e Informática** (Competências básicas – Office e Web).

Como já se fez referência, a autonomia desenvolve-se em tempos diferentes para diferentes pessoas, é um processo caracterizado pelas particularidades individuais. Em qualquer altura do desenvolvimento podemos promover competências de autonomia desde que associadas às capacidades e competências específicas de cada criança/jovem.

CAPÍTULO II: PRIVAÇÃO DE CUIDADOS PARENTAIS

1. A institucionalização

O acolhimento residencial tem uma longa tradição nas sociedades ocidentais, havendo registos da sua existência na Grécia Antiga e no Império Romano, podendo ser encontradas referências que apresentam fontes relatando práticas de instituições financiadas por dinheiros públicos destinadas ao acolhimento de indivíduos até aos dezasseis anos. Ao longo dos tempos foi assumindo diferentes formatos consoante a utilidade social que lhe era atribuída sob a influência directa das ideologias dominantes, dando resposta não só às crianças órfãs mas também a pessoas com perturbações mentais (Martins, 2004).

No nosso país, o início destas respostas estiveram historicamente ligadas à caridade e muito particularmente à igreja. A partir do séc. XVI, de uma forma mais organizada podemos atribuir a protecção das crianças abandonadas à tutela das autoridades municipais que, para o efeito, dispunham de equipamentos não específicos como hospitais, albergues ou similares, ou, em casos mais raros, de outros especialmente criados (Vilaverde, 2000).

No início da era moderna, a consolidação dos Estados determinaram a importância do seu papel activo no apoio às famílias que não se mostravam capazes de proporcionar os cuidados necessários, à época, às crianças a seu cargo, sendo consensual e relativamente comum as classes baixas colocarem os menores fora do seu contexto familiar.

Os poderes dos Estados passaram por vários níveis evolutivos, tendo desde sempre considerado que, quando o indivíduo não consegue reproduzir os padrões vigentes o grupo sinaliza esse facto procurando encontrar formas de o entrosar no sentido das suas atribuições específicas. Se esse conflito ameaça a organização social, esse elemento é sancionado sendo afastado do grupo. As orientações ideológicas dos Estados cimentam, neste contexto, a coesão do grupo, a um nível organizacional e funcional. As perspectivas mais autoritárias atribuem especial valor à disciplina, contrariamente à perspectiva mais liberal que abre um novo campo de acção no trabalho com crianças, começando a verificar-se um conjunto de exercícios no sentido da igualdade de tratamento de todas as crianças (Casas, 1988).

A partir da década de quarenta vão sendo operadas mudanças significativas no tecido social Europeu, sendo progressivamente alargadas as respostas exteriores à família. Nesta altura começam a surgir os primeiros estudos como é o caso de Spitz

(1945) e Bowlby (1951), demonstrativos da nocividade deste tipo de macroestruturas, nomeadamente os efeitos nefastos no desenvolvimento das crianças.

O acolhimento residencial parecia, numa primeira abordagem uma alternativa rápida e barata para obviar aos problemas de crianças e jovens que não possuíam o adequado acompanhamento por parte da família, servindo também de contenção relativamente a determinadas condutas perturbadoras do bem-estar das sociedades. Ao mesclar estas populações, os problemas eram aumentados, atingindo resultados dramáticos em termos do desenvolvimento dos residentes. Pelo seu fechamento e carácter marginal também se verificavam situações de abusos (Valle, 1998).

Verificamos que não é recente o conflito de opiniões sobre a validade, actualidade e pertinência das instituições de acolhimento. Durante muitos anos, o acolhimento residencial foi considerado um recurso perigoso, com graves consequências para o desenvolvimento dos que por lá passavam. Desde os estudos de Winnicott (1953), que relevaram um somatório de riscos, carências e disfunções dos jovens institucionalizados, até aos estudos de Tizard e Tizard (1976), que sustentavam a necessidade da instituição como forma de obviar às necessidades básicas, que se discute a necessidade de serem constituídas alternativas à institucionalização.

A partir dos anos 80, a alguma distância do término dos grandes conflitos mundiais, iniciou-se uma mudança no paradigma do acolhimento de menores. As instituições totais (Goffman, 1961), que acolheram inicialmente as crianças órfãs vítimas destes conflitos, começaram a ser estudadas nas características particulares que iam apresentando. A mudança um pouco por toda a Europa, dos regimes políticos mais autocráticos, deu também uma ajuda nesta transição.

Inicialmente as instituições, sobretudo de índole religiosa, albergavam centenas de crianças desamparadas, não desejadas ou cujos pais não tinham possibilidades de cuidar. Estes espaços assumiam integralmente a sua manutenção até chegarem à idade adulta. Eram pretensamente auto-suficientes, procuravam satisfazer todas as que se julgavam ser as necessidades das crianças. Pretendia-se a automatização funcional dos aspectos básicos da vida comum (alimentação, asseio e aprendizagem de uma actividade laboral). Apesar de se conceberem como espaços de protecção e educação, eram fechadas para o exterior e serviam sobretudo para regular as populações pobres, evitando o desconforto de colocar em evidência pública o manifesto desequilíbrio no acesso e distribuição dos recursos.

Segundo Valle e Zurita (2000), as necessidades relacionais de contacto afectivo e competências básicas de socialização, não eram objectivos a trabalhar (Goffman,

1974). Desta forma, era mantida a dependência da instituição, criando sequelas promotoras de déficits nas competências cognitivas e sócio-afectivas, comprometendo a autonomia. Não era raro passar-se à idade adulta sempre dentro do mesmo contexto, assumindo responsabilidades cada vez maiores com o avanço da idade. Os estudos começaram por centrar-se sobre os aspectos funcionais das instituições, realçando os efeitos devastadores da carência afectiva e privação de um meio familiar adequado.

Estas instituições funcionavam como se tratasse de um mundo paralelo, onde a gestão era deixada ao critério próprio sem qualquer tipo de supervisão nem orientação. Ao tomar-se consciência dos efeitos nefastos da falta de contacto com o exterior e das consequências da falta de um entorno afectivo, aclarados à altura pelos estudos de Spitz (1945) e Bowlby (1951), foram postos em evidência os maus resultados e efeitos destas estruturas em contraposição com os objectivos a que se propunham. Começou, assim, um movimento de alteração das condições em que os menores se mantinham acolhidos e o tipo de trabalho com eles desenvolvido.

1.1. Caracterização do Acolhimento Residencial

Segundo Casas (1988), desde 1977, existem resoluções dos Ministros do Conselho da Europa que indicam a necessidade de que os centros de acolhimento de crianças diminuam a dimensão física, se organizem em unidades tipo familiar e acolham crianças de todas as idades e sexos. Tenham ao serviço pessoal dos dois sexos, acolham conjuntamente os membros de fratrias, estimulem a cooperação com os pais biológicos das crianças acolhidas, facilitem a convivência entre pais e filhos por períodos limitados de tempo e disponham de unidades especiais para adolescentes, onde estes possam assumir, gradualmente as responsabilidades de uma vida autónoma.

No nosso país, só em 1999 começa uma aproximação ao conjunto de intenções supra referidas, fruto de uma revogação de grande parte do conteúdo da Lei nº 314/78 - Organização Tutelar de Menores. Pode referir-se que a década de oitenta assistiu a um debate entre o chamado modelo de «justiça» que privilegia a defesa da sociedade, e o modelo de «protecção», que defende a intervenção do Estado na defesa do interesse superior da criança, amplamente influenciado pela Convenção Internacional dos Direitos da criança ratificada por Portugal em 1990.

A Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei 147/99 de 1 de Setembro em complementaridade com a Lei Tutelar Educativa 166/99 de 17 de

Setembro, veio estabelecer um novo quadro normativo no que se refere à protecção das crianças e jovens em perigo, impulsionando também um novo enquadramento legal no que respeita às diversas possibilidades de medidas de acolhimento residencial.

Ao mesmo tempo são também criadas as Comissões de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens no intuito de operacionalizarem no terreno os princípios e orientações da Lei.

1.2. Enquadramento legal e tipologia do acolhimento

No âmbito do apoio social a crianças e jovens, a Lei nº 147/99 de 1 de Setembro refere um conjunto de medidas de apoio das quais se destaca, na Subsecção II, artigo 49º a medida de acolhimento institucional. Esta medida é designada pela colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garanta as suas necessidades e cuidados, proporcionando condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral. Este acolhimento pode ser de dois tipos, de curta duração ou prolongado.

O acolhimento de curta duração ocorre em casa de acolhimento temporário por prazo não superior a seis meses, com vista ao delinear o projecto de vida para a criança. A sua continuidade, a título excepcional, na respectiva casa de acolhimento temporário prende-se com a hipótese de retorno da criança ao meio natural de vida ou durante a elaboração do diagnóstico, para encaminhamento de cada situação particular.

O acolhimento prolongado é concretizado em Lar de Infância e Juventude e destina-se à criança ou jovem quando as circunstâncias do caso aconselhem um acolhimento de duração superior a seis meses. É ainda referido que os Lares de Infância e Juventude podem ser especializados ou ter valências especializadas e deverão ser organizados de acordo com modelos educativos adequados às crianças e jovens neles acolhidos. A alternativa familiar é neste caso mais residual.

No artigo 53º da LPCJP referente ao funcionamento das instituições de acolhimento de crianças e jovens, consta que “as instituições de acolhimento funcionam em regime aberto e são organizadas em unidades que favoreçam uma relação afectiva do tipo familiar, uma vida diária personalizada, e a integração na comunidade”. Acerca

do **regime aberto**, esclarece-se que este implica “...a livre entrada e saída da criança e do jovem da instituição, de acordo com as normas gerais de funcionamento, tendo apenas como limites os resultantes das suas necessidades educativas e da protecção dos seus direitos e interesses”, colocando-se uma vez mais a tónica na perspectiva educativa, de uma educação para o desenvolvimento de interacções que respeitem os preceitos da salutar convivência social.

As crianças necessitam, desde que nascem, que outros adultos lhes garantam a satisfação das necessidades, lhe criem condições para um desenvolvimento adequado e promovam um desenvolvimento progressivo da sua autonomia para que também elas, e à medida das suas capacidades e competências adquiridas, possam tornar-se membros activos e participativos da comunidade.

No contexto da mesma lei Artº 53 e 54, podemos também ver referências às características que as instituições devem ter, nomeadamente a composição da equipa técnica e educativa e funcionamento dos estabelecimentos.

Este debate, a par de alguns acontecimentos violentos perpetrados por menores, foi decisivo para a promulgação da referida Lei 147/99 de Promoção e Protecção, que em complementaridade com a Lei Tutelar Educativa, foi estruturar a intervenção social e administrativa e a intervenção judiciária, concebendo esta como subsidiária daquela. Estas instituições poderão ser públicas ou privadas estando dependentes da supervisão e tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Havendo prática de crimes por menores acima dos doze anos (abaixo desta idade o enquadramento será sempre a Lei 147/99), surgem outro tipo de medidas, as Tutelares Educativas. Menores entre os doze e dezasseis anos que cometam delitos cujas penas aplicáveis sejam superiores a 5 anos podem ser compulsivamente sujeitos a internamento em Centros Educativos por um período determinado pelo Juiz, normalmente não superior a dois anos. Paralelamente, existe outro tipo de medidas de acompanhamento educativo que podem ser cumpridas em meio natural de vida, devidamente acompanhadas pelo Instituto de Reinserção Social.

No passado era relativamente comum e ainda acontece nos dias de hoje, haver institucionalizações sem qualquer tipo de processo aberto, sendo os residentes encaminhados por situações de pobreza. Com a introdução desta Lei, os princípios de intervenção mudaram radicalmente havendo a obrigatoriedade de haver processo aberto, acompanhado pela instituição acolhedora ou acompanhado directamente pela Comissão de Protecção de Menores da zona ou pelos próprios Tribunais e equipas que lhe dão apoio. Assim, todas as crianças e jovens devem nestas circunstâncias, ter um projecto de

vida revisto com o próprio periodicamente, evitando desta forma a eternização da resposta de acolhimento.

No âmbito da qualificação das respostas pretende-se, de igual forma, dotar as respostas privadas de recursos técnicos no sentido de promover as actuais tendências de intervenção com menores não só ao nível da formação como através do financiamento na contratação de técnicos. Este esforço corre o risco de se tornar incipiente se o valor disponibilizado às instituições privadas por cada criança ou jovem acolhido não for suficiente para conseguir promover lares de pequena dimensão com condições físicas adequadas, com recursos humanos qualificados e especializados.

1.3. Enquadramento ecológico e intervenção educativa

“A leitura do meio ambiente favorece a compreensão do espaço próprio da vida interior. A decifração dos símbolos exteriores implica a decifração dos próprios movimentos interiores da vida psíquica de cada um, como o revelam o sonhar e o falar dos sonhos”.
(Santos, 1988, p. 55)

A mudança do paradigma legislativo nem sempre foi acompanhada por uma mudança no paradigma da intervenção. A experiência de trabalho diz-nos, designadamente no que se refere ao Acolhimento Residencial de crianças e jovens em perigo, que o Acolhimento Residencial deve ser encarado como um recurso especializado dotado de condições materiais e humanas especializadas para a difícil tarefa de promoção e protecção de crianças e jovens em perigo. Neste sentido, os seus pressupostos devem basear-se no modelo EcoSistémico, que se desenvolveu essencialmente a partir da elaboração da Teoria Ecológica dos Sistemas de Bronfenbrenner (1979), no qual o indivíduo se desenvolve no seio de um sistema de relações, que por sua vez é afectado por múltiplos níveis desde o seu ambiente mais próximo ao mais distante.

Nesta perspectiva, para compreender um fenómeno é necessário localizá-lo na interacção entre o indivíduo e o seu sistema, nas discrepâncias entre as suas capacidades e competências e as exigências ou expectativas do seu ambiente. As variações que provocamos no meio exterior e que condicionam as respostas comportamentais das crianças ou jovens possibilitam acções, convergindo num considerável potencial educativo. Assim, as respostas não se traduzem apenas na acção directa sobre um indivíduo específico, mas visam introduzir mudanças nos seus contextos de vida, sendo as mesmas susceptíveis de beneficiar outros sujeitos e empreender prevenções.

O primeiro sistema natural de que uma criança faz parte refere-se, em regra, à sua família e este constitui-se como o seu *microssistema*, que se define como sendo o ambiente onde a pessoa desenvolve relações face-a-face estáveis e significativas. Assim, este sistema e respectivas relações caracteriza-se pela reciprocidade e pelas experiências pessoais mais significativas, que farão parte da vivência de cada ser. A progressiva admissão da criança noutros *microssistemas* dar-lhe-á a dimensão da participação naquilo a que Bronfenbrenner (1979) denominou de *mesossistema*, que mais não é do que um conjunto de *microssistemas*.

1.4 Educador e Família

“A arte de um Educador reside em saber captar assim no momento indicado, no decurso de intercâmbios aparentemente dispersos, a mensagem formulada a fim de confirmar que foi compreendida (...)”
(Capul & Lemay, 2004, p. 178).

Relativamente à relação entre Educadores e Famílias, estas têm características específicas e desenvolvem-se por vezes algumas dificuldades nos contactos estabelecidos. Segundo alguns autores, os familiares *“(...) temem ser julgados pelo seu fracasso e pela sua rejeição. Têm medo de se apresentar como maus pais diante de bons pais que podem roubar-lhes o afecto dos filhos (...)”* (Capul & Lamay, 2004, p. 20).

Ainda segundo Capul e Lamay (2004), os Educadores devem operar uma colaboração consciente e não esperar uma mudança profunda dos pais. Estas múltiplas relações estabelecidas entre pais e educadores permitem entender a agressividades destes, apoiando os seus desejos, contendo as suas angústias, promovendo a negociação.

1.5 Perspectivas modernas no Acolhimento Residencial

Podemos afirmar que o principal desafio do Acolhimento Residencial consiste na capacidade de se adaptar e responder de forma apropriada às diferentes necessidades das crianças e jovens que necessitam deste tipo de resposta. Dessa forma, será importante que o sistema de acolhimento residencial seja diversificado e que as

diferentes características das crianças e jovens se reflectam em programas/respostas de acolhimento.

O acolhimento residencial impõe-se, hoje, como uma alternativa com igual importância e determinante em qualquer desenho estrutural de intervenção com menores. Deve assumir-se a necessidade destas instituições não como último reduto, mas sim como mais uma das diversas alternativas de resposta.

1.6 Breve caracterização actual do Acolhimento em Portugal

De acordo com o Plano de Intervenção Imediata (PII), relatório publicado pelo Ministério do Trabalho em 2008, a negligência, abandono, maus-tratos físicos e carência sócio-económica são os principais motivos de acolhimento. Reproduzindo a tendência verificada em anos anteriores, regista-se o predomínio dos adolescentes que constituem cerca de 61% das crianças e jovens em acolhimento no ano passado. Este dado revela também um claro predomínio das respostas de acolhimento prolongado.

No sentido da diminuição do número de crianças são manifestos os esforços do executivo governativo em agilizar a regulamentação e aplicação no terreno das medidas em meio natural de vida. É nesta sequência que surge a medida de Apoio para Autonomia de Vida que está regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 12/2008 de 17 de Janeiro.

São vários os autores que referem a importância de assumir uma especialização das respostas de acolhimento e a importância de enquadrar unidades cada vez mais pequenas e direccionadas. Segundo o mesmo relatório, a população acolhida cujo projecto de vida é a Autonomização /Apoio para Autonomia de Vida representa cerca 2.222 de um total de 9.956 crianças e jovens efectivamente em acolhimento.

As instituições devem ser sempre terapêuticas, sendo estas as funções dos Educadores dos Lares de Acolhimento (Valle & Bravo, 2003), que procuram obviar, em articulação com os recursos da comunidade, um conjunto de necessidades das crianças e jovens, sejam elas na área da saúde mental, educação ou tempos livres.

Numa primeira abordagem verifica-se que o articulado das Leis e Decretos na área da Infância e Juventude apontam para uma vontade de que as medidas em meio natural de vida e acolhimento familiar se devem aplicar prioritariamente em estreita articulação com a de Adopção, considerando que as medidas de acolhimento residencial se devem restringir a um número muito restrito de casos de protecção. Na opinião de Valle (2005), a permanência em acolhimento residencial deve ter sempre objectivos

muito claros e ser sujeita a uma permanente avaliação, pois devem ser encontradas soluções constantes. O tempo de permanência deve ser o tempo do projecto de vida do residente e não o tempo da instituição.

A propósito da natureza e funções das instituições de acolhimento na Lei 147/99, particularmente aos artigos 53 e seguintes, deve aspirar-se a uma colocação das crianças ou jovens em estruturas especializadas, próximas da vida comum, com técnicos altamente qualificados. Inseridos nos processos educativos, deve ser promovida a individualidade a autonomia e a relação com a comunidade envolvente, favorecendo uma aprendizagem centrada nas necessidades individuais e nas relações humanas.

PARTE II: AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES

CAPÍTULO III: OBJECTIVOS E METODOLOGIAS

1. Estratégia de Avaliação das Necessidades e Recolha de Dados

Neste caso concreto, pretende-se entender a questão da autonomia dos jovens, integrados em acolhimento residencial. Em termos de orientações para a investigação, dada a realidade que se pretende estudar, procurou-se orientar a análise para profissionais e jovens directamente ligados à autonomização, seja como participantes efectivos/potenciais ou profissionais promotores de projectos que procurem especificamente a promoção de competências de autonomia.

2. Métodos Qualitativos de Investigação

Os métodos qualitativos são “humanísticos” (Simões & Paiva, 2004) - quando os investigadores estudam os indivíduos de uma forma qualitativa, tentam conhecê-los como pessoas e analisá-las no seu contexto ecológico, aprofundam experiências de vida, e não reduzem actos a equações estatísticas. Em investigação qualitativa, o “plano de investigação é flexível” por não ser completamente previsível o comportamento dos participantes.

Os mesmos autores defendem que, apesar desta flexibilidade, a abordagem qualitativa é exigente e obedece a um conjunto de procedimentos que a credibilizam, tornando-a ciência. É “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias, gravações áudio, vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalhos de campo, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.

O investigador apresenta-se como o “instrumento” de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. A questão da objectividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa. Em investigação qualitativa, “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Simões & Paiva, 2004, p 2-3).

A escolha da entrevista semi-estruturada prendeu-se com a optimização do tempo disponível e o facto de permitir vários temas para aprofundamento, possibilitando introdução de novas questões. Requer a existência de um guião previamente preparado que serve para orientar o desenrolar da entrevista. Procura garantir que vários participantes respondam às mesmas questões, não exigindo uma ordem rígida na colocação das questões, que com o desenrolar da entrevista se vão adaptando ao entrevistado. Permite uma optimização do tempo, tratamento mais sistemático dos dados, procura seleccionar temáticas de aprofundamento, seleccionadas de forma a assegurar a correspondência entre observações.

Com o objectivo de efectuar uma compreensiva avaliação de necessidades, foi necessário proceder a uma recolha de informação junto dos principais actores sociais. Identificámos como representativos jovens candidatos ou em situação de autonomia, e profissionais que directamente se relacionam com jovens no final da adolescência e início na vida adulta e que são ou poderão ser potenciais promotores de propostas de autonomia.

3. Proposta de Entrevista para recolha de informação

No contexto das actividades profissionais desenvolvidas em Lar de Acolhimento prolongado, identificámos dois tipos de encaminhamento possível uma vez que a intervenção em contexto Lar termina aos 21 anos (caso tenha sido pedido o prolongamento da medida de acolhimento): (1) O retorno ou integração na família biológica ou alargada e (2) a autonomia.

Apesar da medida de apoio para a autonomia de vida constar na Lei de Promoção e Protecção 147/99, a sua aplicação prática é sempre lenta e motivadora de diversas fantasias tanto na parte dos jovens, que aspiram a uma liberdade absoluta, como da parte dos adultos que consideram ser um trabalho mais fácil. Neste contexto será importante reflectir sobre as dificuldades dos cuidadores em empreender o processo de autonomização.

4. Guião de Entrevista

O mesmo guião de entrevista foi aplicado à totalidade da amostra, procurando desta forma fazer também algumas comparações relativamente às respostas e comentários aventados, procurando inferências sobre como deve ser organizado um projecto de autonomia de adolescentes.

Tendo em conta as determinações do projecto, é proposta uma avaliação de necessidades sob a forma de uma entrevista de nove perguntas:

- 1. Que aspectos considera fundamentais num projecto de autonomia para adolescentes?**
- 2. Que características deve ter um candidato a projecto de autonomia?**
- 3. Que meios considera indispensáveis?**
- 4. Que virtudes existem no processo de autonomia (momentos mais gratificantes)?**
- 5. Que dificuldades existem no processo de autonomia (momentos mais conturbados)?**
- 6. O que muda na vida estando em autonomia?**
- 7. Quais as diferenças mais relevantes face à situação anterior – idade?**
- 8. Que conselhos daria a um jovem prestes a entrar em autonomia?**
- 9. Qual a fase que se segue a um projecto de autonomia?**

5. Participantes

Em termos da amostra, foram identificados dois grupos: quatro adultos com experiência em projectos de autonomização e cinco jovens que, por sua vez, se dividem entre candidatos e usuários de projectos de autonomia.

No que toca aos adultos, a amostra foi composta especificamente por 4 Técnicas com experiência profissional superior a 5 anos e que na altura desempenhavam funções específicas no apoio a adolescentes em projectos de autonomia. Dois dos técnicos participantes desenvolvem funções no Instituto de Segurança Social outros dois pertencentes à Casa Pia de Lisboa, particularmente ao projecto RAIA - Residências e Apoio à Integração de Adolescentes. Reunimos também um conjunto de três candidatos a projecto de autonomia, dois do sexo masculino e um do sexo feminino, todos com 17 anos e provenientes de casas de acolhimento do ISS.IP. Por último, foram entrevistadas três jovens que efectivamente já estão em processo de autonomização uma delas no

ISS.IP e as outras duas no RAIA da Casa Pia de Lisboa). Qualquer um dos jovens envolvidos estava acolhido à mais de três anos. Todos colaboraram voluntariamente, tendo sido informados dos objectivos gerais do trabalho.

6. Análise de conteúdo

Procurámos realizar uma análise global relativamente ao conteúdo das entrevistas, fazendo apenas pontualmente referência a determinadas particularidades do entrevistado tendo em conta a posição que ocupa, seja técnico, candidato ou jovem em projecto de autonomia.

Podemos referir que a posição do Técnico assume um capital de experiência importante uma vez que tem um contacto permanente com a dinâmica dos jovens, desenvolvendo sistematicamente estratégias para tornar melhor a intervenção. Associa-se sobretudo a uma perspectiva fruto da experiência adquirida com vários grupos no contexto de apartamentos de autonomia, aplicando conceptualizações teóricas e analisando os resultados.

O Candidato não tem a experiência efectiva, mas apresenta um conjunto de requisitos mínimos para se assumir como tal, evidencia expectativas e uma idealização relativamente a estes projectos.

O jovem em processo de autonomização debate-se com a realidade na perspectiva do beneficiário da medida sentindo, de forma intensa, as agruras e mais-valias.

Conscientes do perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de serem tidos em conta elementos não significativos, procuraremos explorar de forma sustentada as opiniões avançadas na análise das entrevistas, sendo determinante o contexto em que a mensagem é avançada, quem fala e em que circunstâncias. Em contrapartida, consideramos que determinadas opiniões, apesar de serem únicas e não encontrarem replicação noutras entrevistas, constituem elementos de análise importantes que devem ser explorados.

Fazendo uma primeira abordagem ao tema, optou-se por fazer uma pergunta bastante aberta no sentido de identificar o posicionamento dos entrevistados relativamente aos aspectos que consideram fundamentais num projecto de autonomia de adolescentes.

A palavra que mais surgiu foi “responsabilidade” sobretudo na população juvenil,

JC1 “(...) *Responsabilidade e autosuficiência capaz de gerir as suas coisas saber controlar o que tem de fazer.*”

JC3 “*Responsabilidade, estar empenhado quem quer ir para a autonomia (...)*”

JA 1 “*Primeiro responsabilidade segundo não tou a ver agora... maturidade (...)*”

Adjectivos como confiança, vontade, maturidade, auto-suficiência ilustram a visão mais espontânea dos Jovens.

JC2 “(...) *No meu caso se eu for para lá acho que as pessoas estão a apostar a confiança em mim na minha autonomia e acho que também devo querer ir para uma casa dessas devo confiar em mim própria, saber que vou conseguir ter responsabilidade.*”

JA2 “*Ser responsável pontual com as suas obrigações ser interessado, podes dizer o que quiseres o que te vier à cabeça (...) à medida que o tempo vai passando tornar-se independente, ser capaz de realizar as coisas sozinho.*”

Neste aspecto, os Técnicos consideram o diagnóstico de necessidades T1 “(...) *acho fundamental delinear-se um plano de intervenção com o próprio jovem em que se faça inicialmente um diagnóstico de necessidades (...)*” T3/4 “*Eu penso que a questão de haver um programa estruturado, haver uma estrutura um fio condutor (...)*” e a importância de trabalhar a autonomia, desde que se entra na instituição, fundamentais. Referem também a mais valia da construção de uma relação de proximidade T2 “(...) *acho que é importante isso e conseguir construir uma relação com eles sendo com base nisso que depois se dá o apoio possível.*” e o perfil da equipa de enquadramento do projecto, em termos da maturidade pessoal, profissional.

T3/4 “(...) *no nosso caso nós percebemos a importância do Educador reunir duas condições, uma é a questão da idade uma vez que estamos a trabalhar com uma população jovem adulta sentimos e tivemos a experiência de uma Educadora mais jovem com uma idade muito próxima aos jovens e que tinha algumas dificuldades de posicionamento, (...) para além da idade a experiência na área do acolhimento (...).*” e conhecimentos técnicos. T2 “(...) *Em relação aos técnicos acho que é preciso preparação no sentido de trabalhar com adolescentes de perceber-los entende-los perceber o que é esta fase que movimentos é que implicam a questão do desafio de alguma oposição que faz parte deste período de consolidação da identidade do questionar do extremo do tudo ou nada eu acho que é importante ter em conta todos estes aspectos para uma perspectiva compreensiva.(...)*”

Os técnicos na opinião de um pré requisito estrutural, que torne possível uma leitura mais correcta dos comportamentos típicos desta fase particular do

desenvolvimento e que ajude a consciencializar o Jovem das suas dificuldades e potencialidades.

A importância de desenvolver um projecto de intervenção participado T1 “(...) *fazer o balanço e o diagnóstico de necessidades, mas com o próprio, nunca fazer sozinho (...)*”, e possuir uma base de estruturação interna aliada a uma capacidade funcional foi também apontada pelos Técnicos como fundamentos a um projecto de autonomia.

Quando se questiona a um nível mais específico sobre as características de um candidato, mais uma vez a “responsabilidade” e a “autonomia” aparecem como principais atributos referindo-se indiscriminadamente sejam Técnicos ou Jovens. Os Técnicos concentraram-se mais na capacidade de gestão das relações com as outras pessoas a autonomia emocional T1 “(...) *gerir horários gerir relações com outras pessoas (...) bem como a capacidade de se pôr em causa*”. Foi feita uma breve referência à rede social T2 “(...) *acho que é importante eles terem uma boa rede social mais a nível de amigos mais do que familiares, amigos ou pessoas de referência a quem possam recorrer (...)*” o que nos leva a indagar da importância de pessoas de referência no desenvolvimento do Jovem, particularmente numa situação de desenvolvimento mais acelerado como os projectos de autonomia.

A noção dos limites e o cumprimento de regras parecem descrever um balizamento em função do qual é viabilizada uma candidatura a projecto de autonomia, T2 “(...) *tem de haver algum equilíbrio alguma noção dos limites tem que haver alguma capacidade de pelo menos falar sobre as coisas dos comportamentos de se por em causa tem de haver um interesse pelo futuro pelas coisas (...)*”. A regularidade do percurso escolar, um comportamento adequado, isento de consumos de substâncias a organização e capacidade de gestão são também apontados, pela generalidade como determinantes.

Numa tentativa de identificar os meios considerados indispensáveis num projecto de autonomia houve unanimidade em considerar fundamental o espaço casa, preferencialmente inserido numa comunidade equilibrada, tranquila, com acessibilidades, com uma boa rede social em termos de vizinhança. Em termos monetários referenciou-se o acesso a um fundo de maneiio sendo mais referido a atribuição de uma bolsa individual a cada jovem T3/4 “(...) *cada jovem tem direito a uma bolsa de inserção (...)*”

Presente em praticamente todas as respostas surgem os recursos humanos, caracterizados como pessoas de referência que concedem um apoio frequente e

indispensável, da mesma forma que asseguram margem de manobra para o exercício de uma vida autónoma.

Quando se desafia a apresentar as que consideram ser as virtudes de um projecto deste tipo, os técnicos assumem claramente duas posições. A sua própria perspectiva e o que consideram ser valorativo para os jovens em processo de autonomização. Enaltecem a sua própria contribuição T3/4 “(...) sabe olhe eu (jovem) na parte do dinheiro estou a fazer como a L... me ensinou, escrevo não sei quê, faço os registos externos, em termos de organização da casa e da gestão, estou a fazer também as tarefas, estou eu com o meu irmão, replicam um pouco a aprendizagem (...)”, identificam os pequenos avanços T2 “(...) técnicos acho que são os pequenos avanços dos miúdos ou na própria relação, a curiosidade dos miúdos em conhecerem em querer saber coisas (...)” e a relação pessoal e afectiva que se vai estabelecendo e que perdura para além do projecto. São feitas referências a momentos em que os jovens que já saíram continuam a relação com os que num determinado momento deles cuidaram. Esta relação é percebida positivamente porque não se reveste de um carácter de dependência mas sim de envolvimento emocional. Na perspectiva dos jovens a liberdade JA1 “Poder sair à hora que eu quiser levar os meus amigos a conhecer a minha casa (...)” é a característica mais referida, assim como a capacidade de auto-gestão JC1 “(...) A autonomia prepara-te para a vida isso é o mais importante estar sozinho e aprender a desvencilhar-se sozinho (...)”. A responsabilidade de contar consigo, ultrapassar dificuldades também surge com frequência.

Uma perspectiva que salientamos feita por um técnico foi a passagem mais gradual e menos turbulenta para a fase adulta T2 “(...) o projecto de autonomia permite uma passagem mais gradual e isso considero muito importante porque são miúdos que estão muito sem rede e acho que se pode ir sedimentando algumas coisas, uma coisa progressiva acho de facto importante a passagem (...)”. Realmente podemos considerar que esta gradualidade se deve a haver um suporte sistematizado em termos da devolução e apoio nas dificuldades do quotidiano garantindo assim uma resposta mais adequada e uma adaptação mais progressiva.

Em termos de constrangimentos e dificuldades são colocadas em evidência o processo de entrada e adaptação e a saída do projecto T2 “(...) conturbados acho que pode ser a entrada e a saída para os miúdos é uma adaptação a uma coisa nova (...)”. Estas alturas são consideradas críticas uma vez que ampliam particularmente as dificuldades individuais. Os Técnicos enfatizam a frustração de não conseguir fazer corresponder os recursos disponíveis em função das necessidades específicas do jovem

T3/4 *“Os momentos mais conturbados são quando não conseguimos chegar lá, quando o tipo de intervenção da equipa parece não ser o suficiente, porque há jovens que embora estando dentro dos critérios (...)”* e o facto de, as necessidades particulares de determinado indivíduo não se coadunarem com a capacidade de intervenção do programa, nomeadamente em termos do acompanhamento de proximidade por parte de um adulto.

Os jovens expressam essas dificuldades em termos dos receios individuais, gerir a acumulação de responsabilidades e receios ao nível da subsistência económica, ligando a aspectos do quotidiano como o cumprimento de horários, cozinhar, tratamento de roupa, limpeza de espaços comuns, incorrendo também em questões mais profundas como o ter alguém para desabafar, JC1 *“(...) um desabafo faz muito bem às vezes não temos ninguém são coisas más coisas do dia a dia que aqui (Lar) parecem mais fáceis porque não somos nós que as fazemos (...)”*,

Questionando sobre o que muda na vida estando em autonomia aparece de forma vincada a comparação ao ambiente institucional, de onde todos vieram JC2 *“(...) Estou habituada a viver com mais gente, no meu caso vai ser diferente uma casa mais pequena com menos gente há alturas em que vou ficar sozinha e fazer as coisas para três vai ser diferente.”* Referem sobretudo o conforto logístico o fazer as coisas para eles sendo diminuto o envolvimento activo na sua prossecução. É frequentemente salientada a diferença de viver com muita/pouca gente, a tranquilidade/intranquilidade mas também o facto de deixar um grupo com quem se viveu anos no contexto de acolhimento.

Apesar da constatação da impreparação, é reactivada (nos jovens em projecto de autonomia) as virtudes imediatas da actual situação. A nostalgia do passado é praticamente esbatida fazendo de uma forma quase imediata uma referenciação positiva à esperança e contentamento com que é vivida a actual fase.

Face à questão de quais as diferenças relativamente à situação anterior, foi identificada alguma confusão na transição do acolhimento para o projecto de autonomia, particularmente no que concerne à auto-gestão, autoridade e intervenção do adulto e regras. JA1 *“(...) Quando saímos se vamos dormir fora temos que dizer deixando um papel em como vamos passar do dia tal até ao dia tal. É um projecto de autonomia mas mesmo assim (...)”*. A figura de referência ser única também levanta a princípio um conjunto dúvidas e expectativas, sobretudo na identificação de qual a magnitude da intervenção do adulto.

Na parte final da entrevista e depois de explorar um conjunto de opiniões baseadas na experiência e expectativas individuais questionámos sobre os conselhos que poderiam dar a jovens candidatos a projecto de autonomia. O projecto é visto tanto por técnicos como por jovens como uma oportunidade e as respostas são prova disso. Ter objectivos, empenho, responsabilidade, são atributos comuns no discurso mas também encontramos: comunicação, transparência, capacidade de pedir ajuda e coragem. Acoplámos esta pergunta à questão da idade ideal para entrar num projecto de autonomia, havendo neste concreto uma variação tendencial para assumir um intervalo entre os 16 e os 18 anos, havendo apenas uma referência a 15 anos de idade.

Por último, indagámos qual a fase que se segue a um projecto de autonomia e unanimemente não foi identificada outra fase, havendo consciência que esta é a última fase em termos de intervenção. Podemos referir que principalmente adoptaram expressões como: pôr em prática, viver sozinho, confronto com a realidade, independência, constituir família.

Segundo resultados do relatório de 2008 do Plano de Intervenção Imediata (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social) a Autonomização/Apoio para Autonomia de Vida, constituem a terceira opção em termos das definições de projecto de vida para os jovens que estão no sistema de acolhimento. Por este motivo torna-se urgente criar condições para as executar, pois à semelhança dos dados do PII 2007, no momento actual, a maior parte da população acolhida ser constituída por adolescentes cujo futuro não se perspectiva um retorno à família.

A elaboração execução e avaliação de um projecto de intervenção comunitária que verse a autonomização de adolescentes é determinante, uma vez que, a acentuar-se esta tendência constituir-se-á no futuro como a principal resposta de encaminhamento. Assim decidimos elaborar um projecto de intervenção comunitária que se assuma como uma resposta às necessidades que identificámos.

PARTE III DESENHO DE PROJECTO

CAPÍTULO IV: PROPOSTA DE PROJECTO DE PROMOÇÃO DA AUTONOMIA SUSTENTADA DE JOVENS

1. Problema e pertinência política

Este projecto pretende, na fase inicial, desenvolver uma resposta a um problema com que as instituições de acolhimento se deparam neste momento, uma vez que, com a Lei de promoção e Protecção 147/99, o limite de intervenção institucional cessa aos 21 anos. Na maioria dos casos, os jovens desta idade não apresentam um conjunto de competências necessárias para um bom prognóstico no processo de integração social, sendo frequente a desorganização perante o confronto com uma autonomização constringida por circunstâncias ligadas à idade.

Esta intervenção assume uma particular importância do ponto de vista político, uma vez que o executivo desenvolve todos os esforços para reduzir o número de crianças e jovens em situação de acolhimento. Neste momento existe uma clara redução do número de crianças em acolhimento, em virtude da operacionalização de diversas medidas de encaminhamento precoce dos mais novos, embora o número de jovens se mantenha praticamente o mesmo.

2. Objectivos

Este projecto tem como objectivo geral promover a autonomia sustentada de jovens no sentido da sua independência, através da sua integração profissional e independência material. Intervindo especificamente sobre jovens em situação de desinstitucionalização e tendo por base as dificuldades associadas a carências individuais, procura alinhar um curso de formação profissional com o desenvolvimento de competências de autonomia operacional e emocional.

Objectiva especificamente o desenho de um Projecto de Intervenção Comunitária, exequível do ponto de vista da operacionalização prática e da viabilidade económica que assente no desenvolvimento progressivo. Procura a maturação de competências emocionais ligadas sobretudo ao *ser* fazendo um acompanhamento individualizado de cada jovem. Incluído no processo formativo, consubstanciar-se-á o treino de competências operacionais ligadas ao *fazer*, compreendidas no contexto da área técnica de um curso de formação profissional.

3. Princípios de intervenção e Movimento da Escola Moderna

“Deve haver uma sequência, que às vezes não funciona, entre a compreensão da vida interior (o discernimento do imaginário) e a linguagem verbal, e a linguagem que se fala no meio social e na escola”.
(Santos, 1988, p. 55)

Em termos de orientação geral, procurámos identificar modelos pedagógicos que nos seus fundamentos incidissem sobre a formação pessoal e desenvolvimento emocional. De acordo com Niza (1996), o Movimento da Escola Moderna (MEM) criado nos anos 60 partiu inicialmente de uma concepção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet. Progressivamente integrou as perspectivas socio-construtivistas de Vigotsky e Brunner, assim como os princípios cooperativos de António Sérgio.

Adoptando uma perspectiva sociocêntrica, este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo, professores inclusos, como agente provocador do desenvolvimento social, intelectual, moral e cívico, empreendendo nas actividades desenvolvidas uma forte ligação ao quotidiano aos problemas dos grupos e da comunidade. Influenciado também por António Sérgio, o modelo propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve - Uma escola ligada à vida e não a um nicho cultural Sérgio, (1916), cit in Niza, 1996.

O papel dos professores é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação que, segundo Niza (1996), representa o estado mais avançado de desenvolvimento moral.

Segundo Folque (1999), o modelo pedagógico do MEM preconiza que o desenvolvimento da criança vai para além das actividades individuais de compreensão do mundo. Branco (2000), na análise que faz ao pensamento de João dos Santos, refere que deve haver uma sequência, que às vezes não funciona, entre a compreensão da vida interior (o discernimento do imaginário) e a linguagem que se fala no meio social e na escola. Esta é sobretudo desenvolvida a partir de contactos sociais com os pares de diferentes idades e adultos que a introduzem na herança cultural da humanidade dentro de um contínuo de experiência social e emocional.

4. Modelo Lógico

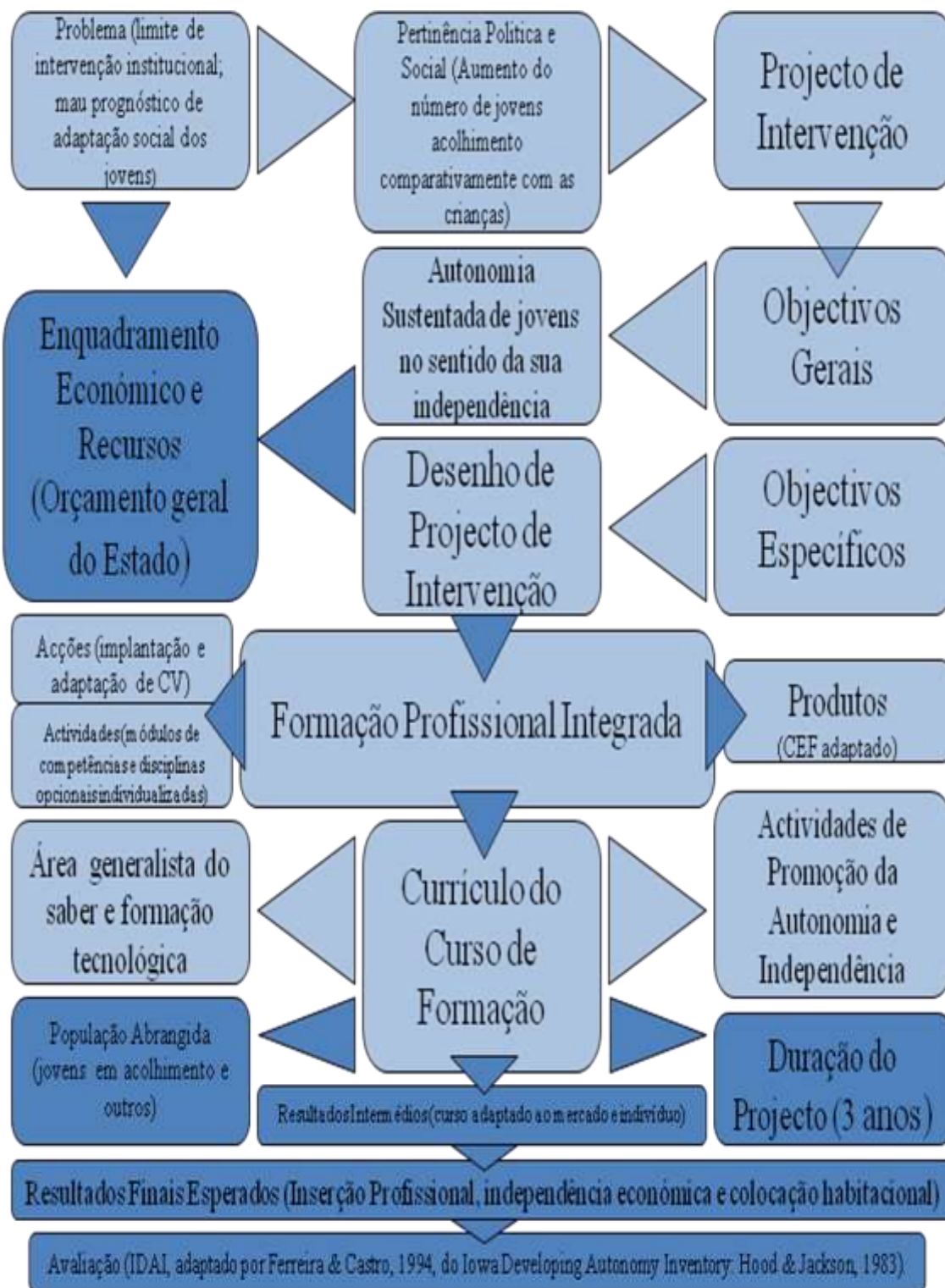
Segundo Wholey (2004), o modelo lógico pretende ser um modelo plausível e sensível que represente a forma como o projecto vai funcionar tendo em conta o contexto ambiental no sentido de resolver problemas previamente identificados. Permite, economizando recursos, avançar com alternativas perante as concepções que se tem relativamente a cada fenómeno, procurando estratégias para aferir da sua pertinência, testa a teoria subjacente ao projecto e identifica mais-valias e constrangimentos.

Numa primeira fase, efectuou-se a recolha de informação considerada relevante na área do acolhimento residencial de crianças e jovens, efectuando e pesquisa bibliográfica e entrevistas incidindo sobre questões mais específicas do desenvolvimento na adolescência e autonomia. Numa fase posterior, fez-se a análise qualitativa dos resultados.

Definido o problema face ao contexto, causas, consequências e intervenientes, identificaram-se necessidades, factores causais, isolando os que vão ser submetidos ao projecto, definindo prioridades.

Precisando os elementos constituintes do modelo lógico, categorizada a informação e recolhidas as relações complementares, colocaram-se as seguintes questões: como, porquê, para quem, de que forma e procedendo-se ao desenho do modelo.

Modelo Lógico



5. Projecto de Intervenção

O projecto terá como população preferencial jovens adolescentes em situação de acolhimento institucional, pretendendo-se que o projecto se constitua fundamentalmente em duas vertentes complementares:

- a) Acompanhamento de projectos de autonomização
- b) Curso de formação técnico profissional de enquadramento ao processo de independência

Uma vez que a componente económica vai ser determinante na aquisição de recursos de suporte ao projecto individual, pretende-se empreender uma formação profissional técnica, sujeita na sua construção a um prévio estudo de mercado e empregabilidade.

5.1 Contextualização formal

O projecto de intervenção comunitária que se apresenta assenta sobre uma acção de formação profissional no âmbito dos Cursos de Educação Formação. Os Cursos de Educação Formação (CEF), definidos pelo despacho conjunto n.º 453/2004 e n.º 287/2005, assim como os de Aprendizagem, constituem uma modalidade de educação de nível secundário com uma forte ligação ao mundo do trabalho, visando o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão. Possibilitam o acesso a formação pós-secundária ou ao ensino superior e culminam com a apresentação de um projecto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP).

Destinam-se a candidatos a primeiro emprego com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos e que possuam o 6º ou o 9º anos de escolaridade. Têm a duração média de três anos e conferem uma certificação profissional de nível 2, 3 ou 4, assim como uma equivalência escolar ao 9º ou 12º ano de escolaridade. São ministrados em Centros de Formação Profissional do IEFP, Escolas Profissionais e em entidades privadas desde que devidamente certificadas pelo Instituto para a Qualidade na Formação (IQF).

Nos termos do ponto 1 do artigo 6.º da Portaria n.º 49/2007, de 8 de Janeiro, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 17/2007, de 5 de Março, a proposta de oferta formativa a financiar é apresentada através de **dossier de candidatura**,

constituído por dois formulários onde serão enquadradas as propostas formativas a financiar. Os representantes do órgão da direcção pedagógica devem estar certificados. A candidatura é feita online e devidamente enquadrada no sistema integrado de gestão de ofertas.

5.1.1 Funcionamento das equipas pedagógicas

A equipa pedagógica é constituída pelos professores das disciplinas, pelo orientador educativo de turma, pelo director de curso e pelo orientador da formação em contexto de trabalho, sendo coordenados por um Conselho Executivo ou Coordenador. Para as disciplinas das componentes de formação técnica, pode a escola/entidade promotora recorrer à contratação, por oferta de escola, de profissionais que reúnam as adequadas qualificações ou experiência necessária, podendo o horário dos docentes ser gerido de forma flexível ao longo do ano lectivo, com limites de 35h/semana e 7h/dia, devendo contemplar períodos destinados às reuniões de articulação curricular e de coordenação pedagógica.

5.1.2 Organização e gestão do currículo

No âmbito da sua autonomia, a escola/entidade promotora deverá organizar o currículo, em sede de regulamento interno, distribuindo e gerindo a carga horária global ao longo dos três anos do ciclo de formação, tendo autonomia para gerir o calendário aulas de substituição e visitas de estudo, devendo organizá-las de modo a serem contabilizadas como horas de formação efectuadas.

5.1.3 Formação em Contexto de Trabalho

A FCT é um domínio de formação onde o aluno irá aplicar, adquirir e desenvolver competências relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso, devidamente acompanhado pelo professor orientador, obedece a um plano elaborado com a participação das partes envolvidas e integra o contrato de formação entre a escola e o aluno, realiza-se sob a forma de experiências de trabalho ao longo da formação ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso, estando prevista em protocolo celebrado entre a escola e as entidades de acolhimento. É objecto de um regulamento específico que integra o regulamento da escola, aceita-se a possibilidade de existirem pré-requisitos necessários para a frequência da FCT, que a escola, no âmbito da sua autonomia, poderá estabelecer, em sede de regulamento interno.

5.1.4 Prova de Aptidão Profissional

A PAP consiste na apresentação e defesa perante um júri de um projecto consubstanciado num produto e do respectivo relatório final. O projecto de PAP centra-se em temas em estreita ligação com os contextos de trabalho e compreende os momentos da concepção, do desenvolvimento e da auto-avaliação e elaboração do relatório final. O projecto de PAP realiza-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores. A PAP é objecto de um regulamento específico que integra também o regulamento da escola/entidade promotora.

Fonte: Orientações técnicas do Ministério da Educação para os cursos de Educação Formação

5.2 Fases de Intervenção

Na fase inicial pretende-se o acompanhamento de jovens em processo de desinstitucionalização através da sua inserção em mercado de trabalho por meio de formação profissional técnica, articulando em paralelo competências para a autogestão. Numa segunda fase de implementação, pretende-se estender o projecto a jovens que manifestem dificuldades reiteradas no percurso escolar, pretendendo posteriormente generalizar esta formação como alternativa ao currículo escolar. Este movimento de evolução do projecto estará sempre sujeito a uma rotina de avaliação e adaptação do processo aos resultados.

Incluída na última fase do curso de formação profissional, será desenvolvido o enquadramento profissional (estágios e inserção em mercado de trabalho), assim como o enquadramento habitacional, trabalhando para uma gestão autónoma e sustentada de um espaço habitacional próprio, aproveitando os incentivos ao nível do apoio ao arrendamento jovem em articulação com outros incentivos especiais como o emprego protegido, caso exista necessidade.

5.3 Formação Profissional Generalista e Especialização

A proposta de formação procura garantir um conjunto de actividades no sentido de promover uma rotina de participação democrática, que se inicia com a escolha das tarefas a realizar, nomeadamente a actividade desportiva e a opção profissional. A gestão do próprio projecto terá actividades de monitorização que procuram efectuar o

acompanhamento individualizado por meio de pequenos grupos de discussão e grandes grupos (conselho de formandos), versando questões do quotidiano que de alguma forma sejam importantes para a monitorização do projecto educativo. Em termos de actividades específicas e temas refira-se a ética, deveres e direitos, sexualidade, dependências, actividades de dramatização e *role play*, auto avaliação do desempenho semanal nas vertentes da responsabilidade, tarefas, atitude e investimento pessoal.

Uma vez que a componente económica vai ser determinante na aquisição de recursos de suporte ao projecto individual, pretende-se empreender uma formação profissional técnica generalista que servirá como diagnóstico de enquadramento sendo experimentadas diversas áreas de profissionalização. Cada jovem no primeiro mês passará por diversas oficinas, efectuando a escolha definitiva findo este período. Numa segunda fase será definida a opção da formação técnica específica.

5.4 Duração da Intervenção

O curso deverá ter a formação de três anos, podendo ser feito um acompanhamento adicional de mais um ano aos jovens em processo efectivo de independência com enquadramento profissional e habitacional.

5.5 Enquadramento Económico e Recursos

Cada participante terá direito a uma bolsa de formação que será próxima do salário mínimo nacional. Os recursos para estes projectos serão enquadráveis nos apoios concedidos para a autonomia de vida Decreto Lei nº 12/2008 de 17 de Janeiro e, após a maioridade, no rendimento social de inserção, Lei n.º 13/2003 de 21 de Maio e alterações subsequentes. Conforme consta em ambos os apoios, estes deverão ser regulados na base da execução de um projecto individual de inserção contractualizável, sujeito a uma rotina de avaliação e adaptação do processo em função dos resultados. A bolsa individual para os menores será de acordo com o orçamento do curso de formação que depende das verbas disponibilizadas para a acção de formação provenientes do Orçamento Geral do Estado.

5.6 Valências Paralelas complementares ao Projecto

No sentido da prossecução do objectivo prioritário (autonomização segura de jovens), poderão desenvolver-se valências paralelas de intervenção social como forma de rentabilizar espaços e recursos humanos e estender a intervenção à comunidade. As oficinas e ateliers realizados no contexto da formação poderão ser abertas à comunidade não só através de actividades de complemento de horário escolar como de frequência livre, fazendo uso de uma divulgação das actividades nas escolas. Estes ateliers e oficinas não estarão necessariamente enquadrados dentro dos espaços onde se realiza a formação, mas sim “dispersos” pela comunidade funcionando em horários abrangentes.

5.7 População Abrangida

O projecto objectiva a Autonomia Progressiva de jovens de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, através da sua integração profissional e independência. Terá como população preferencial jovens adolescentes em situação de acolhimento institucional, sendo aberto a outros que demonstrem dificuldades reiteradas no enquadramento escolar regular.

Numa abordagem inicial, pretende apoiar cerca de 13 Jovens em processo de autonomização enquadrados ou não em instituições de acolhimento, a que se somam mais 15 jovens da comunidade formando duas turmas de população mista e diversificada. Como participantes externos nos ateliers, haverá a capacidade para mais 7 jovens externos, totalizando uma população aproximada de 35 utilizadores. O dimensionamento das turmas é adaptado à necessidade de um acompanhamento individualizado assim como a diversificação dos jovens participantes.

| 1ª Turma | 2ª Turma | Ateliês |
|---|---------------------|-------------------------|
| Aprox. 14 Formandos | Aprox. 14 Formandos | 7 Utilizadores externos |
| Total participantes no projecto 35 Jovens | | |

5.8 Esboço de Currículo

“A adesão à linguagem escrita exige um desenvolvimento e uma maturidade suficientemente estabilizada, não só a linguagem verbal, como da comunicação indirecta. A escrita serviu e serve ao Homem para comunicar à distância: no tempo e no espaço”. (Santos, 1988, p. 55)

Este curso de nível 2 deverá atribuir, para além da equivalência escolar (escolaridade mínima obrigatória), uma certificação profissional. O curso funcionará através de créditos e por meio de um portfólio de competências que poderá constituir-se como o futuro curriculum do participante.

Áreas Comuns do Saber:

1-Actividades de Manutenção e Enquadramento Básicas (AMEB).

2-Português Adaptado

3-Matemática Adaptada

4-Novas Tecnologias (NACIMPE)

5-Inglês

6-Educação Física

7-Arte e Cultura

8-Formação Profissional Técnica (FPT)

1-Actividades de Manutenção e Enquadramento Básicas (Confecção de Alimentos gestão de dispensa, actividades de higienização dos espaços);

2-Português Adaptado (promoção da leitura, vocabulário, redacção de textos e exploração de sínteses, preenchimento de documentos e formulários);

3-Matemática Adaptada incl. Física e Química aplicadas (gestão de recursos por meio de trabalhos de projecto centrados em problemas e operações do quotidiano);

4-Novas tecnologias (informática, internet, software e hardware);

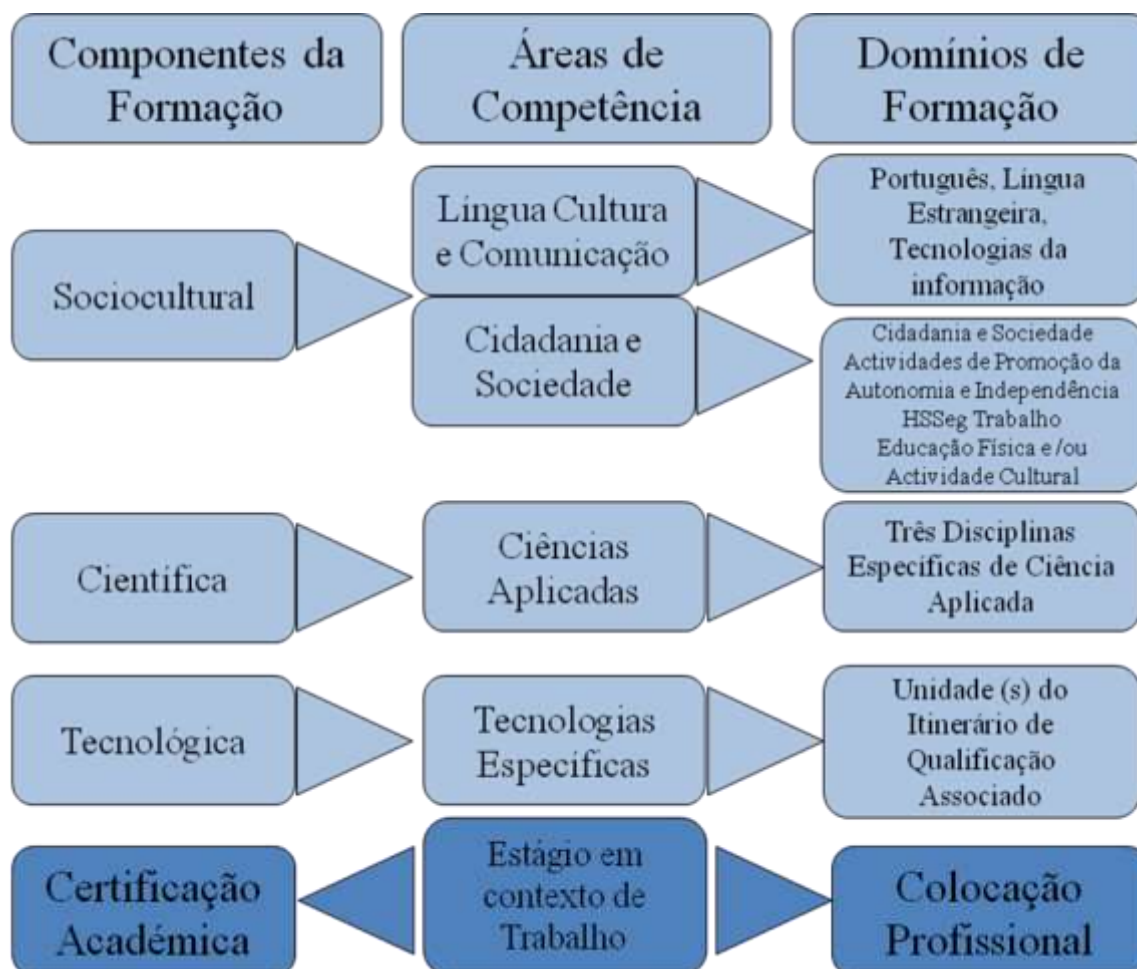
5- Inglês Adaptado (falado e escrito noções técnicas e entendimento básico, inglês técnico)

6-Educação Física (cada formando escolhe uma área desportiva que frequentará em horário pós laboral sujeito a avaliação e regime de faltas de acordo com protocolo celebrado com entidades desportivas);

7-Arte e Cultura (Oficinas em diversas áreas, participação e empreendimento de actividades culturais);

8-Formação Profissional Técnica (fundamentos da área profissional escolhida e desenvolvimento prático de actividades para sua aprendizagem).

Síntese Curricular



No decorrer dos conteúdos programáticos das diferentes áreas de formação, vão sendo inseridas Actividades de Promoção da Autonomia no primeiro ano e de Actividades de Promoção da Independência nos dois anos finais. A selecção das

actividades desportivas e artísticas/culturais será feita por cada jovem consoante as suas aspirações e motivações, assim como a escolha de área profissional. Nesta escolha particular haverá o apoio complementar do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

O grupo tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos de regulação que enaltecem individualidade e responsabilização perante o colectivo, como o **Mapa de Presenças** e o **Plano de Actividades** que assenta nos **Trabalhos de Projecto** que os respectivos grupos realizam.

O elemento agregador são as **Reuniões de Conselho** que deverão ter uma regularidade semanal e servirão para aferir o trabalho individual e do grupo.

Os registos decorrentes destas actividades serão compilados e ao mesmo tempo que se efectua o registo da história da vida do grupo, reunindo elementos importantes para posteriormente efectuar a avaliação do projecto.

| Primeiro Ano | Segundo Ano | Terceiro Ano |
|---------------------|--------------------|---------------------|
| AMEB | FPT | FTP + Estágios |
| NACIMPE + APA+ FPT | NACIMPE + API | NACIMPE + API |

Legenda: AMEB (Actividades de Manutenção e Enquadramento Básicas)

NACIMPE (Novas Tecnologias, Arte e Cultura, Inglês, Matemática, Português, Educação Física).

APA (Actividades de Promoção da Autonomia)

FPT (Formação Profissional Técnica)

API (Actividades de Promoção da Independência)

Incluído na última fase da formação profissional, será desenvolvido o enquadramento profissional (estágios e inserção em mercado de trabalho) recorrendo, se necessário a incentivos especiais como o emprego protegido Decreto-Lei n.º 194/85 de 24 de Junho. Paralelamente desenvolver-se-ão acções no sentido de conseguir o enquadramento habitacional. Da mesma forma, recorrer-se-á aos incentivos ao nível do apoio ao arrendamento jovem *Porta 65*, Decreto-Lei n.º 308/2007 de 03 de Setembro, em articulação com outros nomeadamente a regulamentação das medidas em meio natural de vida.

Durante a fase final do curso de formação, poderá ser aplicada a medida de apoio para autonomia de vida no âmbito do Decreto-Lei n.º 12/2008 de 17 de Janeiro, para operacionalizar um Plano de Intervenção Individual no sentido da promoção progressiva

da autonomia de vida. A execução destas medidas presentes no referido Plano devem ser elaboradas em harmonia com as necessidades particulares negociadas e permanentemente monitorizadas, procedendo-se a uma avaliação periódica. Desta avaliação depende o valor da prestação pecuniária assim como a continuidade ou cessação da medida de apoio para autonomia de vida.

5.9 Acções, Actividades, Produtos e Resultados

Esta actividade tem como principais **acções** a implantação de um curso CEF e consequente adaptação do currículo aos objectivos da emancipação de adolescentes. A introdução de módulos específicos na área do desenvolvimento da autonomia assim como as disciplinas técnicas, desportivas e culturais de carácter opcional, constituem-se como as **actividades** a desenvolver.

Como **produto** assume-se um curso CEF adaptado à promoção da autonomia progressiva no sentido da independência de adolescentes. Os **resultados intermédios** esperados são a adaptação do curso às necessidades de mercado e motivações pessoais dos adolescentes, para garantir uma maior motivação pessoal e empregabilidade. Aspira-se que o **resultado final** seja a inserção profissional que garanta a autonomia económica e habitacional, tendo como suporte um conjunto de capacidades individuais que permitam a efectiva independência.

6. Avaliação do Projecto

A metodologia de avaliação do projecto compreenderá duas fases. Na fase inicial, os jovens preencherão o Inventário de Desenvolvimento da Autonomia (IDAI, adaptado por Ferreira & Castro, 1994, do Iowa Developing Autonomy Inventory: Hood & Jackson, 1983), para na fase final o repetirem, efectuando-se a comparação dos resultados.

Este inventário pretende avaliar os níveis de independência emocional, instrumental e de interdependência. Originalmente estudou as relações que estabelecidas com os cuidadores com os pares e sociedade de estudantes do ensino superior na primeira fase de adaptação fora do agregado familiar, avaliando algumas das competências que são comuns no processo de independência.

O IDAI é um instrumento de auto-relato constituído, na sua versão adaptada, por 64 items, utiliza uma escala tipo Likert de cinco pontos. Compreende seis escalas: 1.1)

Independência Emocional face aos pais; 1.2) Independência Emocional face aos colegas; 1.3) Administração do tempo; 1.4) Administração do Dinheiro 1.5) Mobilidade; 1.6) Interdependência. Os estudos realizados no contexto da sua adaptação a Portugal demonstraram a sua validade e fiabilidade (ver Ferreira & Castro, 1994; Pinheiro & Ferreira, 1995; Soares, 2003; Soares, Almeida, & Ferreira, 2002).

O IDAI destina-se a jovens com um percurso escolar regular que estão a iniciar o ensino superior pouco depois da maioridade. A população a que se destina o projecto aqui descrito tem características estruturalmente diferentes, pois é proveniente de contextos desfavorecidos em termos de organização familiar, situação com implicações directas no prosseguimento e qualidade dos estudos.

Ainda assim consideramos o IDAI um instrumento válido para a nossa população, se utilizado em conjunto com outros. Por este motivo, terá de ser complementado com fichas de avaliação pedagógica periódicas e relatórios de tutoria no sentido de efectuar uma monitorização regular. É elaborado um dossier de percurso individual que se constituirá também como o portfólio de competências e realizações individuais.

A integração em contexto profissional, nomeadamente o número de colocações profissionais e o número de contractos celebrados, são também importantes indicadores que avaliam a qualidade no Projecto.

SÍNTESE CONCLUSIVA

O entendimento da epistemologia da conceptualização teórica e das suas aplicações ecológicas, determinará as práticas e enformará os procedimentos nas instituições sociais de referência. A pertinência da análise dos conceitos de Acolhimento e Autonomia, em virtude da reformulação do direito de menores em Portugal com a entrada em vigor, em finais dos anos noventa, da Lei de Promoção de Crianças e Jovens em Perigo (147/99, de 1 de Setembro) e Lei Tutelar Educativa (166/99, de 14 de Setembro), foi ganhando maturidade na sua aplicação prática, talhando agora novos caminhos que devem ter em conta os erros do passado e as solicitações futuras.

Procurou-se também recolocar em destaque a importância da progressiva especialização dos Lares de Acolhimento em antagonismo às perspectivas menos optimistas que aprumam argumentos para o desaparecimento da resposta institucional no contexto do apoio a crianças e jovens.

Passada uma década de aplicação da Lei de Promoção e Protecção foram sendo identificadas um conjunto de dificuldades na intervenção com crianças e jovens. Para além das questões relacionadas com a qualidade das respostas sociais de acolhimento e da necessária especialização e qualidade técnica dos profissionais, a fase final da intervenção ou seja a saída, é sem dúvida a mais determinante e reveladora dos resultados.

Apesar de por vezes reconhecer-mos nesta população estratégias de sobrevivência elaboradas, estas convivem com uma escolaridade baixa, dificuldades na manutenção de relacionamentos com um maior nível de profundidade, que permitam alicerçar uma vida social rica.

A importância de determinar o fecho do círculo de intervenção e promover uma desinstitucionalização segura é um dilema povoado de adversidades, uma vez que a população abrangida por estas medidas de promoção e protecção é por defeito, frágil, imatura, manifesta dificuldades reiteradas no enquadramento social e desenvolvimento emocional. Estão em claro desfavorecimento face aos demais. Estas necessidades especiais revelam que a questão da autonomia deve ser progressiva e transversal a qualquer instituição que acolha crianças e jovens devendo estar presente desde a admissão.

Procurou-se com esta proposta sugerir um projecto de intervenção comunitária exequível a curto prazo, que utilizando os recursos disponíveis, permita uma

organização que se adapte às necessidades particulares dos jovens provenientes de acolhimento residencial, mas não só. A importância das escolhas individuais a determinância de uma actividade profissional e respectivo enquadramento económico foram a pedra de toque deste projecto por considerarmos determinante para a sua sustentabilidade.

Os constrangimentos logísticos não são maiores do que os pessoais, por isso apesar do acolhimento de crianças/jovens possuir muitas áreas deficitárias, em termos de recursos e procedimentos, estes não poderão limitar a capacidade de procurar alternativas, sobretudo se estiverem ao nosso alcance. As práticas Educativas devem conter em si um conjunto de princípios básicos de promoção de autonomia e esta proposta intenta o exercício pleno dos mesmos.

Uma última área que mereceria particular preocupação por parte de todos os intervenientes é a da avaliação da qualidade do programa, quer no que se refere aos resultados quer ao processo de intervenção. A necessidade de definição de indicadores de qualidade e a construção de instrumentos que a permitam avaliar surgem como questões centrais.

A propósito do trabalho social com crianças e jovens, nas palavras de Bruno Bethelleim no seu livro “só amor não basta”, o nível de exigência actual ultrapassa em muito o amadorismo que compromete cabalmente o desenvolvimento dos residentes dos Lares de Acolhimento e a saúde mental de quem com eles trabalha. Hoje impõe-se a preparação dos currículos ao nível das universidades, a formação em serviço dos profissionais e uma adequada supervisão e avaliação das práticas. Só através de uma análise do funcionamento poderemos avaliar a viabilidade económica e mais valias sociais destes serviços, defendendo ou alterando práticas e procedimentos para definir em cada momento um planeamento estratégico.

Não será difícil, teoricamente, entender a necessidade de operar alterações significativas que promovam de uma forma efectiva a autonomia das crianças e jovens em situação de acolhimento, quando sistematicamente somos impelidos a elevar os padrões da qualidade na intervenção social. O mais difícil é sem dúvida penetrar nas construções ancestrais, fruto de gerações de práticas enquadradas em conceitos de senso comum tecnicamente inadequados. A variação cultural que existe ao nível das crenças e das práticas educativas determina a maior ou menor viabilidade das concepções serem culturalmente assumidas no quotidiano, demorando mais do que a simples assumpção administrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral Dias, C., & Nunes Vicente, T. (1981). *A depressão no Adolescente*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*.
- Bion, W. (1961) *Experiences in Groups: and other papers*. London. Tavistock Publications.
- Blalock, H. (1985). *Social statistics* (2nd ed.) Auckland: McGraw-Hill Book Company.
- Blos, P. (1962). *Adolescência. Uma interpretação Psicanalítica*. S. Paulo. Martins Fontes.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic study of the Child*, XXII, 162-186.
- Blos, P. (1996). *Transição adolescente*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol.3. Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Braconnier, A. Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa. Climepsi Editores.
- Branco, M. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Piadós.
- Cadernos de Criatividade nº 4. (2002). *Educação Emocional*. Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Calheiros. M. (2006). *A Construção dos Mau-Trato e Negligência Parental: do Senso Comum ao Conhecimento Científico*. Coimbra. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Capul & Lemay (2003) *Da Educação à Intervenção Social*. 2º Vol. Porto. Porto Editora.
- Capul & Lemay (2003) *Da Educação à Intervenção Social*. 1º Vol. Porto. Porto Editora.
- Carmo, H. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho & Baptista (2004). *Educação Social Fundamentos e Estratégias*. Porto.

- Carvalho & Baptista (2004). *Educação Social Fundamentos e Estratégias*. Porto. Porto Editora.
- Casas, F. (1988). *Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades sócio-familiares: apuntes para una discusión*. *Menores*, 10, 37-50.
- Castro, P. (2002). *Notas para uma leitura da Teoria das Representações Sociais em S. Moscovici*. *Análise Social*, 37, 949-979.
- Chadwick, B. A. (1984). *Social science research methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Clavel, G. (2004) *A Sociedade da Exclusão Compreendê-la para dela sair*. Porto. Porto Editora.
- Coimbra, A. (2002). *Adolescência: o triunfo do amor e do pensamento*. Lisboa. Edições Climepsi.
- Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa (2005) *Casa Pia de Lisboa: Um Projecto de Esperança – As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Cascais. Principia.
- Cyrułnik, B. (2003) *Resiliência essa inaudita capacidade de reconstrução humana*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Damon, W. & Hart, D. (1988) *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Erikson, E. (1968). *Identity Youth and crisis*. New York. Norton & Company. 161 educação, ciência e tecnologia.
- Erikson, E. (1968). *Identity Youth and crisis*. New York. Norton and Company
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York, W. W. Norton Company. Trad. brasileira: *Infância e Sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1971
- Fernandez, J. (2003). *Acogimiento residencial: innovación o resignación?* *Infância y Aprendizage*, 26(3), 365-379.
- Fernandez, J., Álvarez, E.& Bravo, A. (2003). *Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia*. *Infância y Aprendizage*, 26(2), 235-249.
- Fleming, M. (1983). *A separação Adolescente – Progenitor*. Análise
- Fleming, M. (1988). *Autonomia comportamental na adolescência e percepções das atitudes parentais*. *Dissertação de Doutoramento em Ciências Médicas* apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto. Porto.

- Fleming, M. (1997). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. 2ª Edição. Porto. Edições Afrontamento.
- Fleming, M. (1997). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais..* 2ª Edição. Porto. Edições Afrontamento.
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação - da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Frada, J. (1991). *Guia prático: para elaboração e apresentação de trabalhos científicos* (2ª ed). Lisboa: Cosmos.
- Freud, A, (1958) “Adolescence”. *The Psychoanalytic Study of the Child*. Vol. XIII, 255-278.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gilles Ferréol & Guy Jucquois (2003) *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Coun.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Anchor.
- Goodnow, J., & Collins, A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources and consequences of parents ideas*. Hove, East Suss.: Lawrence Erlbaum.
- Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID– crianças, idosos e deficientes – cidadania, instituições e direitos (2006). *Manual de Boas Práticas Um Guia para o Acolhimento Residencial das Crianças e Jovens*. Lisboa. Edição Instituto da Segurança Social, I.P.
- Harter, S. (1983) *Procedural manual to accompany. The pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children. ?*
- Hood & Jackson, (1983) *Iowa Developing Autonomy Inventory IDAI*, adaptado por Ferreira & Castro, 1994.
- Hopson, B., Scally, M. (1981) *LifeSkills Teaching*. Brekshire: McGraw – Hill.
- Instituto para o Desenvolvimento Social (2000). *Crianças e Jovens que Vivem em Lar Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida*. Lisboa. IDS.
- ISCTE, Centro de Estudos Territoriais (2005). *Percursos de Vida dos Jovens Após a Saída dos Lares de Infância e Juventude*. Lisboa. Instituto da Segurança Social, I.P.
- Josselson, R. (1980). *Ego Development in Adolescence*, in Adelson J. (ed), *Hand book of Adolescent Psychology*, New York, Wiley
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: representations, community and culture*. London: Routledge.
- Kerlinger, F. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. S. Paulo: EPU, EDUSP.

- Leite, E. Malpique, M. & Santos, M. (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lewin, K. (1948) *Resolving Social Conflicts*. New York. Harper.
- Malek Chebel (1998), *La Formation de l'Identité Politique*, Paris, Payot.
- Malher, M. S, (1968). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes on Individuation T. 1 Infantil Psychosis*. New York, Internacional U.P. ; Trad franc. P. et J., Leonard, Symbiose Humaine et Individuation, T. 1 Psychose Infantile Payot, 1973.
- Markova. I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*. Cambridge University Press.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A Abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (ISSN 1808-4281 versão on-line)*, Jun., n.º1, Rio de Janeiro.
- Martins, P. (2004) *Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco representações sociais, modos e espaços*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho.
- Martins, P. (2005) *Das dificuldades (dos) menores aos problemas (dos) maiores: elementos de análise das representações sociais sobre as crianças em risco*. Braga. Universidade do Minho.
- Martins, P. (2005) *O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional: elementos para uma análise da ecologia da interpessoalidade*. Encontro Inadaptação Social, Porto, 2005. *Inadaptação Social : transformações, intervenção e avaliação*. [S.l. : s.n., 2005].
- McLaughlin, J. A. & Jordan, G. B. (2004). *Using logic models, in Wholey, J., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (Eds.): Handbook of Practical Program Evaluation (2nd Ed.)*, 7-32. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007). *Políticas para a Infância em Portugal na área da Segurança Social*. Lisboa.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2008). *Guião Técnico Regime de Execução das Medidas de Promoção e Protecção das Crianças e Jovens em Perigo em Meio Natural de Vida*.
- Moderna, E. (1999) N° 5 – 5ª série, 5-12.
- Palacios, J. (2003). *Instituciones para niños: protección o riesgo? Infância y Aprendizaje*, 26(3), 353-363.

- Pereira, M. (2008) *Desenvolvimento de crianças em centros de acolhimento temporário e relação com os seus cuidadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia - Área de Especialização de Psicologia Clínica. Braga. Universidade do Minho.
- Piaget, J. (1965). *Le Jugement Moral Chez L'enfant*. 1º Edição: 1932, Paris, P.U.F. Porto Editora.
- Psicológica, 4 (III), 521-542.
- Ribeiro, A. (2008) *Projecto de Promoção da Autonomia de Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial*. Dissertação de Mestrado – Área de Intervenção Comunitária e Protecção de Menores. Lisboa. ISCTE.
- Rodrigues, V. (1999). *A Complexidade dos Problemas Humanos no Hospital*:
- Santos, J. (1988). A casa da praia: O psicanalista na escola. Lisboa: Livros Horizonte. P55.
- Santos, J. (1991a). *Ensaio sobre Educação I - A Criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1991b). *Ensaio sobre Educação II - O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte. P312 – 313.
- Sherif, M. & Sherif, C. (1953). *Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations*. New York: Octagon Books.
- Silva, A.; Pinto, J. (orgs.) (1989). *Metodologia das ciências sociais* (3ª ed.) Porto: Afrontamento.
- Simões, C. & Paiva, J. (2004). *Metodologias de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 2-3)
- Sparrow, Balla, Ccchetti (1984) Vinland: *Escala de comportamento Adaptativo – Traduzido por Calheiros, M., Santos, S. & Martins, 2005*.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Steinberg, L.E & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy. *Child Development*, 57, 841-850.
- Tizard, B., & Rees, J. (1976). *A comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development ou four-year-old children: further note*. In A. Clarke, & A. Clarke (Eds.), *Early experience – myth and evidence* (Cap. 9, 135-152). London: Open Books.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vala, J. & Monteiro, M.B. (2006). *Psicologia Social* (7ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valle, J. & Fuertes, J. (2000). *El Acogimiento Residencial en la Protección a la Infancia*. Madrid. Ediciones Pirâmide.
- Valle, J. (1998). *Manual de programación y evaluación para los centros de protección a la infancia*. Valladolid. Serviço de Publicaciones de la Junta de Castilla y León.
- Valle, J., & Zurita, J. (2000) *El Acogimento Residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Vilaverde, M. (2000) *Factores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus-tratos a viver em instituições*. Tese de Mestrado não publicada, Braga Universidade do Minho.
- Vivências e Reflexões.
- Winnicott, D. (1953). *Collected papers: Through pediatrics to psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, D. (1991). *Holding e interpretação*. São Paulo: Martins Fontes.

Legislação Consultada:

- Decreto –Lei n.º 11/2008 “ D.R 1ª série” nº12 - (08-01-17) 552
- Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março
- Despacho n.º 14758/2004, de 23 de Julho
- Despacho n.º 30265/2008, de 24 de Novembro
- Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de Junho
- Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro
- Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro – *Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*.
- Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro
- Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro
- Lei n.º 147/99 “D.R. 1ª série – A” N.º 204 – (99-09-01)
- Lei n.º 147/99 “D.R. 1ª série – A” N.º 204 – (99-09-01)
- Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro “D.R. 1ª série – A” N.º 215 — (99-09-14) 6320
- Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio
- Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto

